

Boda György - Stocker Miklós

Outputfinanszírozás a felsőoktatásban

1. Bevezetés

A versenyszférában általános szabály, hogy ha a finanszírozás súlypontja áttevődik az inputokra, akkor a versenyképesség lehanyatlík. Annak elfogadható szintjét csak az tarthatja fenn, ha az erőforrások mozgósítása és az azt biztosító finanszírozás a piacképes output minőségének és mennyiségének maximális növelését tartja szem előtt. Az outputorientáció szabálya független attól, hogy egy szektor növekszik, vagy éppen zsugorodik. Növekedés esetén oda kell adni a plusz erőforrásokat, ahol azok a legnagyobb hozamot ígérik, visszahúzódas esetén pedig ezeken a területeken kell a legkevésbé csökkenteni azokat.

Nincs ez másképp a felsőoktatásban sem. Az outputfinanszírozás ebben a szektorban is törvény, még ha nem is mindig veszik figyelembe. Különösen fontos szempont ez egy olyan időszakban, amikor a szektor fejlesztése csak óhajokban él és valójában változatlan teljesítmény követelménye mellett állandóan csökkentik a rendszer finanszírozására szánt forrásokat. Megfelelő outputfinanszírozási stratégia nélkül a zsugorodás egyenlősítő, fűnyíró elvek szerint megy végbe, ami nagyon komoly minőségrombolásokhoz vezet.

Tanulmányunk az outputorientáció fogalmával foglalkozik, valamint annak lehetőségét vizsgálja, hogy azt miképpen lehet megvalósítani a hazai felsőoktatás finanszírozásában napjainkban. Ennek oka, hogy a magyar felsőoktatásban az elmúlt két évtizedben az intézmények finanszírozását tipikusan a hallgatói fejkvótán alapuló, úgynevezett inputfinanszírozás határozta meg, amely azonban az intézmények motivációját a minőségről erőteljesen a mennyiség felé változtatta. Tanulmányunkban azt fejtegetjük, hogy miként lehetne, illetve hogyan kellene a felsőoktatás finanszírozását átalakítani azért, hogy ne pusztán ad hoc, belső motivációk hassanak a minőség fenntartására és esetleges növelésére, hanem ez a rendszer belső, kódolt követelménye legyen.

Keressük azt a cél- és mutató együttest, amelynek szimultán figyelése a legkevésbé torzulásmentesen biztosítja a szektor fejlődését, illetve visszafejlődését válságos időben. Ezt további kutatásaink során egy olyan jövőbeli emberi erőforrás mérlegre szeretnénk alapozni, amely a foglalkoztatás alapját jelentő létszámot a kompetenciával súlyozva veszi figyelembe. Ilyen emberi erőforrás mérleg még nem készült. Az ezt célzó kutatások még csak kezdeti stádiumban vannak. Ennek ellenére sokat jelent, hogy egy ilyen emberi erőforrás mérleg gondolata már megfogalmazódott számunkra. Ebben már nem a létszám a domináns, hanem az általa hordozott személyes tudás, jártasság és motiváció állomány. Véleményünk szerint a felsőoktatás feladata és egyben outputja ennek biztosítása minél magasabb volumenben és minőséggel.

2. Alapvetés – input, output, minőség a felsőoktatásban

2.1 Értékteremtési logika a felsőoktatásban

Az input-output szemlélet gyökere a versenyszféra tevékenységalapú gondolkodásából származik. A Porter által 1985-ben kifejlesztett értéklánc elemzés elsődleges értékteremtő és támogató tevékenységekre osztja fel a vállalati működés során végbemenő tevékenységeket, ahol az elsődleges értékteremtő tevékenységek additív logikában követik egymást. Egy tevékenység outputja, a következő tevékenység inputja, aminek outputja pedig az azt követő tevékenység inputja (Porter, 1985; Sturgeon, 2001).

A felsőoktatási intézmények (mint minden más szervezet) számos input felhasználásával végzik tevékenységeiket. Ilyenek például az épületek, az áram, a gáz, a víz, a tudományos infrastruktúra, a támogató személyzet stb. A felsorolt inputok azonban a támogató tevékenységekhez tartoznak és az elsődleges értékteremtés szempontjából csak közvetett hatással bírnak. Az elsődleges értékteremtésben felhasznált inputok a hallgatók, a tanárok, illetve a tudományos kutatók (amennyiben nem azonosak a tanárokkal).

A további gondolatmenet során azonban különbséget kell tenni a hallgatók, valamint a tanárok és kutatók között, mint inputok között. A folyamat működtetése szempontjából mindhárom input, de az utóbbi kettő egyben erőforrás is, míg az első nem, vagy csak jóval korlátozottabb mértékben. Ahogy a klasszikus termelési függvényekben megkülönböztetik az anyagot és az eszközöket, úgy kell különbséget tenni a hallgatók, a tanárok és a kutatók között. Amikor tehát a továbbiakban a felsőoktatás inputjait és outputjait elemezzük, akkor elsősorban a hallgatókra fogunk koncentrálni és a tanárokat, valamint a kutatókat, mint nem lerombolandó, újratermelendő és fejlesztendő erőforrásokat kezeljük.

A felsőoktatásban az elsődleges értékteremtésnek köztudottan elismerve két feladata van, ezek az oktatás és a kutatás. A valóság ennél összetettebb, vannak ugyanis további „rejtett” feladatok is. A magyar felsőoktatásban köztudott, hogy az egyetemek harmadik szerepe a tanácsadás, amely azonban nem került be a teljesítménymérésekbe, mivel nincs az őt megillető átlátható rendszerbe illesztve.

Az IMD és az IEDC Business School-ok által kifejlesztett oktatási modell egyébiránt az intézményvezetést és –szervezést tartja a negyedik alaptevékenységnek (Ellert, 2011). Ugyan ezen tevékenység értékteremtő képessége nem kérdéses, mégis közvetve teremt értéket és így nem fogjuk az elsődleges értékteremtő tevékenységek közé sorolni, még akkor sem, ha relevanciáját elismerjük és kiemelten kezelendőnek, alapvető fontosságúnak tartjuk. Hazánkban egyébként ez a tevékenység jelenleg azért nem elég hangsúlyos, mert a felsőoktatási intézmények működési modellje a professzionális intézménymenedzsmentet nem ösztönzi, a későbbiekben taglalt outputfinanszírozási modell azonban jelentősen megnöveli majd e tevékenység iránti igényt.

A KPMG által készített felsőoktatási értéklánc elemzés megnevez továbbá egy új elsődleges értékteremtő tevékenységet a szakmai gyakorlati képzés szervezését (Boda, 2003). A szakmai gyakorlatok kifejezetten érdekes területét jelentik a felsőoktatásnak. Ötvözik mind a képzés, mind a termelés vagy szolgáltatás tevékenységeit, mivel a gyakorlati képzőhelyen a hallgatók termelés, vagy szolgáltatás nyújtása közben tanulnak. Ilyen szakmai gyakorlati képzés szervezésének számítanak az orvosi fakultások esetén a gyakorló kórházak, a tanárképző karokon a gyakorló általános iskolák és a gyakorló gimnáziumok, a vendéglátó- ipari fakultások esetén az éttermek és hotelek, a gazdasági karokon a tanácsadó és a könyvvizsgáló cégek stb. Ezen a területen azonban az a probléma, hogy a mai felsőoktatásban egyáltalán nem számítanak jellemzőnek. Míg gyakorló kórházak és gyakorló iskolák vannak, a többi példa sokkal inkább kuriózum számba megy.

2.2 Inputok meghatározása

Még az elsődleges értékteremtő tevékenységek esetén is lényegi különbséget találhatunk az inputok között. Míg például az oktatás esetében a hallgató az az egyén, akiben a folyamat során a transzformáció megtörténik, addig az oktató az, aki ezt a transzformációt irányítja. Nyilvánvaló, hogy a hallgatónak a transzformáció során aktív félnek kellene lennie, ami sok esetben meg is történik, így az oktató tanító, irányító, nevelő feladatot lát el.

Az elsődleges értékteremtő tevékenységek számára tehát az alábbi inputokon történik transzformáció:

- Az oktatás esetén: a hallgatón.

- A kutatás esetén: a kutatás tárgyán, illetve a kutatott ismereten.
- A tanácsadás esetén: a tanácsadási problémán, esetleg a megbízón vagy szervezetén.
- A szakmai gyakorlatosokkal történő szolgáltatás esetén: akár alanyanyagon, akár ügyfélen.

2.3 Output meghatározása

Ugyanebben a logikában kell értelmeznünk az outputot is. Az output alapvetően az input és a transzformációs tevékenység alapján jön létre és az értékteremtési logika szerint magasabb értékkel bír, mint az input. Ebben a tekintetben a felsőoktatás elsődleges értékteremtő tevékenységei esetén az alábbi outputok jönnek létre:

- Az oktatás esetén: nagyobb tudású, több kompetenciával bíró hallgató.
- A kutatás esetén: új ismeret, megoldás, termék, szolgáltatás.
- A tanácsadás esetén: megoldott probléma, egyéni, vagy szervezeti átalakulás.
- A szakmai gyakorlatosokkal történő szolgáltatás esetén: a létrejövő termék, vagy a kielégített ügyféligény.

2.4 A felsőoktatás értékes kibocsátása

Amennyiben egyébként ezek az outputok létrejönnek, akkor már logikailag beláthatjuk, hogy értéknövekedésről beszélhetünk, piacgazdaságban azonban (legyen az szociális, vagy szabad versenyen alapuló) az értéknek a piacon is realizálódnia kell(ene). Emiatt az értékes output fogalmát pontosítani kell:

- Az oktatás esetén: nagyobb tudású, több kompetenciával bíró hallgató, aki gyorsabban tud elhelyezkedni, jobban szereti a munkáját és nagyobb bérhez jut, mint ahogy ezek a tényezők a képzés nélkül alakulnának.
- A kutatás esetén: releváns szakmai folyóiratban/monográfiában/konferencián közzétett új ismeret, piacon értékesíthető megoldás, termék vagy szolgáltatás.
- A tanácsadás esetén: az a megoldott probléma, egyéni, vagy szervezeti átalakulás, amelyért a megbízó hajlandó fizetni.
- A szakmai gyakorlatosokkal történő szolgáltatás esetén: az a létrejövő termék, vagy a kielégített ügyféligény, amelyért az ügyfél hajlandó fizetni.

2.5 A piaci koordináció feltételrendszere és korlátai a felsőoktatással kapcsolatban

Az értékteremtési logika nagyon jól alkalmazható olyan esetekben, ahol a különböző vállalatok vagy szervezetek között a piaci koordináció a koordinációs

mechanizmus. Hazánkban azonban a felsőoktatás felemás módon a piaci és bürokratikus koordinációs mechanizmusokat egyaránt alkalmazza. Az input oldalon a piaci koordináció a hallgatók jelentkezésében érvényesül, mivel a hallgatók egymással versenyeznek a különböző felsőoktatási intézményekben lévő helyekért. Ugyanitt megjelenik azonban a bürokratikus koordináció is, amikor az állam intézményenként és szakonként meghatározza az államilag finanszírozott helyek számát.

A felsőoktatás output oldalán a kibocsátott hallgatók már piaci koordinációs mechanizmusok szerint helyezkednek el. Ennek érvényét korlátozzák a területi adottságok, illetve a magyar lakosság mobilitási hajlandósága, valamint az a helyzet, amelyet az input oldali bürokratikus koordinációval maga az állam előidézett, de más jelentős adminisztratív, bürokratikus elem nem jellemző.

Jelenleg a felsőoktatás finanszírozása nem függ a hallgatók munkaerő-piaci elhelyezkedésétől. A tanulmányban később kifejtésre kerülő outputfinanszírozási modellnek éppen az lesz a lényege, hogy ezt a kapcsolatot érvényesítse. Ezt megelőzően azonban szólnunk kell a felsőoktatás kibocsátásának és a munkaerőpiacnak a kapcsolatáról.

A munkaerőpiac ugyanis amellet, hogy egy viszonylag hatékony piaci koordinációs mechanizmus szerint működik, néhány problémával terhes. Először is a társadalmi földrajzi mobilitás csökkent a koordinációs hatékonyságát, amelynek példája a sűrűlódásos munkanélküliség. Továbbá a piacba úgymond bele van kódolva egy rövid távú logika. A munkaerőpiac folyamatosan a rövid távú igényeit szeretné kielégíteni és ez automatikusan nem vezet egy hosszú távon is optimális eredményhez. Sőt, számos szakértő szerint a munkaerő-piaci szereplők még 2-3 évre előre sem képesek (vagy hajlandók) a leendő igényeiket megmondani. Valójában stratégiailag megalapozott gazdaságpolitikai beavatkozás nélkül csak véletlenül alakulhat ki hosszú távú optimum. Ezért nagyon fontos, hogy az állami irányítás rendelkezzen olyan eszközzel, amellyel saját stratégiáját meg tudja valósítani.

Amennyiben a munkaerőpiac és a felsőoktatás között nagyobb lenne az összhang, akkor a felsőfokú diplomával rendelkezők strukturális munkanélküliségét akár rövid távon is csökkenteni lehetne. Ezt egyébként már eredménynek foghatnánk fel, de ennél sokkal jelentősebb eredmény érhető el a felsőoktatás output szemléletének erősítésével.

2.6 Szolgáltatási minőség a felsőoktatásban

Chikán alapján a minőség „a termék vagy szolgáltatás azon tulajdonságainak összessége, amelyek alkalmassá teszik kifejezett vagy elvárt igények kielégítésére” (Chikán, 2003, p. 386).

Garvin szerint „a magas minőség jelentése a vásárló számára öröm szerzése, ahelyett hogy csak a bosszúságtól óvnánk meg” (Garvin, 1987, p. 103). Ezen felül Garvin azt is megjegyzi, hogy a termék (vagy szolgáltatás) kialakításakor nem csak a termelési költséget kell figyelembe venni, hanem a termék teljes életciklus-költségét. Ahhoz, hogy a minőség menedzselhető legyen a minőségnek nyolc kritikus dimenzióját határozta meg, ezek:

- a teljesítmény,
- az alapvető vonások,
- a megbízhatóság,
- a konformitás,
- a tartósság,
- a szervizelhetőség,
- az esztétika és
- az észlelt minőség.

Hill, a brit felsőoktatás minőségével kapcsolatos kutatásában, az alábbi tényezőket határozta meg mint a felsőoktatás szolgáltatási minőségének tényezőit: tananyag, oktatási minőség, oktatási módszerek, az akadémiai személyzettel történő személyes kapcsolat, visszajelzés, hallgatók bevonása, konzultációk, szakmai gyakorlati kihelyezés, számítástechnikai laborok, könyvtári szolgáltatás, könyvesbolt, karrier tanácsadás, életviteli/jóléti tanácsadás, pénzügyi szolgáltatások, egészségügyi szolgáltatások, szállással kapcsolatos szolgáltatások, hallgatói önkormányzat, étkezési szolgáltatások, testnevelés, utazási iroda (Hill, 1995).

Joseph és Joseph az új-zélandi felsőoktatás minőségével kapcsolatos kutatásában a faktorelemzés segítségével a következő tényezőket határozta meg a felsőoktatás szolgáltatási minőségének tényezőiként (magyarázó erő sorrendben): akadémiai hírnév, karrier lehetőségek, programok, képzési idővel és költségével kapcsolatos tényezők, fizikai jellemzők, helyszín és egyéb tényezők (Joseph; Joseph, 1997).

LeBlanc és Nguyen a kanadai felsőoktatás minőségének vizsgálatakor a hallgatói empirikus kutatás eredményeként ugyancsak hét faktort határozott meg mint a szolgáltatási minőség tényezőit; ezek magyarázó erő sorrendben: tanerő, hírnév, fizikai jellemzők, adminisztratív személyzet, curriculum, hallgatói adminisztráció menedzsment és a megközelíthetőség (LeBlanc; Nguyen, 1997)

Már a Garvin-féle definíció alapján abból kell kiindulnunk, hogy a minőség kérdésénél a vásárló elvárásait kell felülmúlnunk. Államilag finanszírozott képzés esetén azonban a vásárló azonosítása sem teljesen egyértelmű, úgy gondoljuk ugyanis, hogy míg ténylegesen a hallgató az ügyfél, akin a transzformáció történik, a vásárló azonban a társadalom, aki valamilyen elv alapján kiválasztott hallgatók számára finanszírozza (vásárolja meg) az oktatási szolgáltatást. A

hallgató és a társadalom elvárásainak vizsgálata viszont nehéz kérdés, mivel a hallgatók nagy része csak rövid távon tudja kifejezni elvárásait, a társadalom pedig közvetlenül nem is fejezi ki elvárásait. A társadalom elvárásainak kifejeződése a mindenkorai politikai vezetés által alkalmazott elvek alapján történhet, amely általában többszörös áttételt tartalmaz a társadalom szerepelőinek akaratától.

A jelenleg hatályban lévő felsőoktatási törvény erről a következőt mondja: „a magyar felsőoktatás az Európai Gazdasági Térség felsőoktatási rendszerének részeként a megváltozott körülmények között úgy legyen képes ellátni a korszerű ismeretek létrehozásában, közvetítésében és átadásában, a társadalmi kohézió, a fenntartható fejlődés érdekében, a nemzetközi versenyképesség, a technológiai innováció kívánatos mértékének fenntartásában kijelölt feladatait, hogy – hagyományai és az európai egyetemek Magna Chartájában rögzített szellemi értékek megőrzése mellett – javuljon versenyképessége, erősödjék az oktatással, a kutatással és a gazdasággal való együttműködésének hatékonysága, a képzés minősége, a társadalom, a gazdaság és a környezeti fenntarthatóság igényeihez, a költségvetés feltételeihez való alkalmazkodás képessége, megvalósuljon a hallgatói és oktatói mobilitás, növekedjék a hallgatói esélyegyenlőség, továbbá, hogy a felsőoktatási rendszer és az egyes intézmények működésében a tanulás, tanítás, tudományos kutatás szabadsága, valamint a minőségre való törekvés folyamatosan és egyre fokozottabban érvényesüljön” (2005. évi CXXXIX. Törvény a felsőoktatásról).

Véleményünk szerint a felsőoktatási törvény jól foglalja össze a társadalom lehetséges elvárásait, bár azt gondoljuk, hogy a fent kifejtett pontok nem épültek be megfelelően a gyakorlati működésbe. Hazánkban egyébként a 2008-as népszavazás esetén a szavazói akaratot láthattuk a képzési hozzájárulással kapcsolatban, habár véleményünk szerint még a népszavazás sem tudja a társadalom elvárásait adekvát módon kimutatni. Tanulmányunk céljai szempontjából operacionalizálhatónak tartott társadalmilag és a gazdaságilag is adekvát elvárás a felsőoktatással szemben olyan kompetenciák képzése lehetne, amelyek a végzett hallgatókat foglalkoztathatóvá teszik. Önmagában egyébként a foglalkoztathatóság növekedése magába foglal(hat)ja a törvény által meghatározott feladatokat és fejlesztési területeket egyaránt.

A jó képességű hallgatók egyébként saját maguk rájönnek (vagy családjuk megtanítja számukra), hogy az oktatással kapcsolatos elvárásaikat a foglalkoztathatósággal kapcsolatban kell megfogalmazniuk. Sajnos trendjelenséggé vált azonban Magyarországon az egyetemista lét maximális időre való kitolása, amelynek célja nem a releváns ismeretek növelése, hanem a munkaerőpiactól való távolság fenntartása. További trendjelenség egy olyan elv alkalmazása,

amely a minimális erőfeszítéssel járó hozadék maximalizálását jelenti, azaz a papír (diploma) megszerzését a tudás megszerzése helyett.

Az ügyfél és a vásárló elvárásai tehát csak a hallgatók egy szűk rétege esetén esik egybe, így a társadalom, mint finanszírozó a finanszírozás ösztönzési keretén belül kell, hogy az ügyfeleket a megfelelő magatartásra nevelje. Azaz mivel bottom-up módszerrel csak nagyon kevesek jönnek rá a felsőoktatással kapcsolatos megfelelő magatartásra, egy olyan top-down rendszer alkalmazása szükséges, amely erre ösztönzi a hallgatókat. Az ösztönzési szerepre a finanszírozási rendszer alkalmas és a tanulmány középpontjában lévő outputorientált finanszírozási rendszer kifejezetten a teljesítményalapú ösztönzés céljából került kidolgozásra.

Mindezek alapján elismerjük, hogy az oktatás minőségét számos tényező befolyásolja, amelyeket több dimenzióban kell vizsgálni, és önmagában a felsőoktatás kibocsátásának minősége esetén sem csak az oktatás, hanem az egyéb elsődleges és támogató tevékenységek minőségét is vizsgálni kell. Erre jelen tanulmányban nincs lehetőségünk, viszont a magas minőség definíciója és az általunk értelmezett és összefoglalt társadalmi elvárás alapján meghatároztuk a magas minőségű felsőoktatási outputokat, amelyek egybeesnek a korábban értékesnek minősített outputtal, azaz:

- Az oktatás esetén: nagyobb tudású, több kompetenciával bíró hallgató, aki gyorsabban tud elhelyezkedni, jobban szereti a munkáját és nagyobb bérhez jut, mint ahogy ezek a tényezők a képzés nélkül alakulnának.
- A kutatás esetén: releváns szakmai folyóiratban/monográfiában/konferencián közzétett új ismeret, piacon értékesíthető megoldás, termék vagy szolgáltatás.
- A tanácsadás esetén: az a megoldott probléma, egyéni, vagy szervezeti átalakulás, amelyért a megbízó hajlandó fizetni.
- A szakmai gyakorlatosokkal történő szolgáltatás esetén: az a létrejövő termék, vagy a kielégített ügyféligény, amelyért az ügyfél hajlandó fizetni.

2.7 A minőség mérése

A minőség mérése a felsőoktatás esetében nem kihívásoktól mentes folyamat, azonban definiálhatunk operacionalizálható mutatókat, amelyek mérési folyamata ugyancsak kialakítható.

A méréssel kapcsolatban először is kétféle mérési paradigma alapján indulhatunk ki; az egyik a belső, vagy bottom-up megközelítés, a másik a külső, vagy piaci megközelítés.

A belső megközelítés lényege, hogy az adott mutató teljesítményét belső tényezők alapján mérjük, azaz az oktatási rendszer esetén vizsgákkal, vagy egyéb pontszámokkal. Mivel az elvárt teljesítmény *olyan kompetenciák képzése, amelyek a végzett hallgatókat foglalkoztathatóvá teszik*, ezért a belső mérési mód-

szereknek kompetenciamérési módszereknek kell lenniük. Ezen a téren hazai példánk is van, a diplomás pályakövetési rendszer (DPR) ugyanis a végzős hallgatók kompetenciáit is méri. Egyéb hasonló nemzetközi mérési rendszereket is ismerünk, ilyenek például a CHEERS felmérés Európában, vagy a CLA és a MAPP mérési rendszerek az Egyesült Államokban.

A diplomás pályakövetési rendszer véleményünk szerint egy nagyon jó kezdeményezés, amely akár a hosszú távú megoldások egyike is lehet a felsőoktatás kibocsátásának mérésével kapcsolatban, azonban a jelenlegi mérésekkel kapcsolatban vannak fenntartásaink a reprezentativitási problémák és az önbevallásos módszer alapján. A DPR egyébként komplex rendszerként nem csak a belső megközelítést, hanem a piaci mérési módszerek jellemvonásait is tartalmazza, így erről a következőkben még szó esik.

A CHEERS (Career after Higher Education – A European Research Survey – Felsőoktatás utáni karrier – egy európai felmérés) felmérésben 11 európai ország több mint 36 000 diplomását vizsgálták, amelyben részt vett Ausztria, Cseh Köztársaság, Olaszország, Finnország, Franciaország, Németország, Hollandia, Norvégia, Spanyolország, Svédország és az Egyesült Királyság (Garcia; Aracil; Van der Velden, 2010).

A CLA (Collegiate Learning Assessment – Felsőfokú tanulás értékelése) egy hozzáadott értéket mérő közvetlen értékelési rendszer, amelyben ugyan alapvetően az intézmény az elemzési egység, de az intézmény képzési és egyéb programja által hozzáadott értéket méri (Klein et al., 2010, Kiss, 2010).

A MAPP (Measure of Academic Proficiency and Progress – A tudományos jártasság és fejlődés mérése) egy olyan felmérés, amely az általános tudományos képességek tesztelésére szolgál és a főiskolai, vagy egyetemi tanulmányok első két évfolyamának tananyagát reprezentálják a kérdések. A MAPP négy képességcsoport integrált tesztelését végzi (kritikus gondolkodás, olvasás, írás és matematika), amelyeket három kontextusban mér (humán tárgyak, társadalomtudomány, természettudomány), (Young, 2007).

A külső, vagy piaci méréseknek a lényege, hogy a vizsgált esemény piacon kiváltott eredményét mérjük és az adott esemény minőségéről ez alapján döntünk. Ez a felsőoktatással kapcsolatban a szakmában történő elhelyezkedéssel, a kezdő fizetéssel és az öt éven túli fizetéssel mérhető. A piaci alapú mérések nagy előnye, hogy nemcsak objektívek, de a piacon már realizálódtak és a piac validálta őket (akár milyen jó tesztet is ír egy diák, ha később legalább a gazdaság számára nem végez értékteremtő munkát, akkor a társadalom által a részére nyújtott finanszírozás felesleges pazarlás volt). Minthogy napjaink gazdaságának legfőbb koordinációs mechanizmusa a piaci koordináció, így minimálisan elvárható, hogy a felsőoktatás teljesítményét piaci mutatókkal is mérjük.

Ugyancsak külső, noha csak közvetetten piaci méréseket jelentenek a különböző rating, vagy minősítő rendszerek. Ilyen lehet az egyetemek, főiskolák nemzetközi rangsora, az egyes folyóiratok teljesítmény összehasonlításai, a különböző minőségű nemzetközi akkreditációs rendszerek minősítései. Ezekkel szemben a felsőoktatási intézmények részéről korábban nagy volt az ellenállás, mondván hogy nem szakszerűek, hogy nem az igazi minőséget mérik, hogy erősen manipulálhatók, stb. Az élet azonban bebizonyította, hogy ilyen mérési rendszerekre szükség van és ezek létébe, használatába a társadalom egyre inkább beletörődik és a jövő útja inkább a megfelelő minőség érdekében való továbbfejlesztésük, a minőségük alapján való szelektálásuk, semmint a megszüntetésük.

Mivel ezek a mérési rendszerek is sok mindent az output minőségének méréséből vezetnek le, minősítéseiknek előbb-utóbb a finanszírozási rendszerekben is szerepet kell kapniuk. Mivel számos változatuk a felsőoktatási intézmények belső működését a hosszú távú teljesítő képességük alapján minősíti, sok esetben nagyon hasznos kiegészítő szempontokat jelenthetnek a közvetlen piaci mérések mellett.

3. Inputfinanszírozás a felsőoktatásban

Az inputfinanszírozás teoretikusan azt jelentené, hogy a fenntartó a felsőoktatási intézmény által felhasznált inputokat finanszírozza, azaz gyakorlatilag a működéshez szükséges összes elemet annak igénye alapján ellentételezné. Ezt a modellt teljes inputfinanszírozásnak hívjuk, amelynek egyébként motivációs tartalma marginális, csak az igények növelésére ösztönöz, a teljesítménnyel pedig nincs semmilyen kapcsolatban. Ettől függetlenül ilyen finanszírozási forma esetén is jelentkezhet jó teljesítmény, amennyiben a rendszer szereplői saját maguktól, a finanszírozási rendszer ösztönzése nélkül a teljesítményre fókuszálnak.

3.1 Jelenleg működő inputfinanszírozás hazánkban

A hazánkban jelenleg működő inputfinanszírozás valós jelentése a meghatározó két elsődleges értékreteremtő tevékenység közvetlen inputjainak finanszírozása, azaz a hallgatót és az oktatót, illetve a kutatót finanszírozza a fenntartó, amit egyéb támogató tevékenységekkel kapcsolatos tényezőkkel is kiegészít. Az állami finanszírozású hallgatók után az intézmények képzési normatívát kapnak, míg az alkalmazott oktatóik/kutatóik után tudományos normatívát. Emellett az infrastruktúra finanszírozására alkalmazzák a fenntartói normatívát, továbbá lehetséges feladathoz nyújtott normatíva alkalmazása is. A minisztériumi finan-

szírozás azonban egyre kisebb hányadát teszi ki a felsőoktatási intézmények működéséhez szükséges költségvetési finanszírozásnak, és így a minisztérium azt is elvárja az intézményektől, hogy saját bevételt képezzenek, amelyet általában fizetős képzések bevételeiből és kutatási, esetleg tanácsadási projektekből kell beszerezniük.

A rendszerben jelentős anomália található, mivel hallgatólagosan beleépítettek az oktatók magán tanácsadási tevékenységét is. Ez gyakorlatilag egy közvetett finanszírozási forma, mivel a magán tanácsadás az oktatók számára megengedett tevékenység, amellyel az intézmény által rendelkezésükre bocsátott, a piaci értéküket messze alulmúló bért tudják intézményi kereteken kívül, piaci körülmények között kiegészíteni. További érdekesség a magán tanácsadásban, hogy nem minden tudományterületen van rá piaci igény, és így vannak olyan oktatók (és intézmények), akik (amelyek) eleve kizáratnak ebből a csatornából.

A tanácsadási tevékenységről azért nehéz beszélni, mert ez egy olyan funkció, amelyet az oktatási kormányzat nem szervez, csak megtűr, mert e nélkül a jó oktatók zömét elvesztené, illetve az ágazat tevékenységét nem tudná finanszírozni. A nyomott, alacsony bérek mellett az értelmes, piacképes tudással rendelkező oktatók jelentős része otthagyná az ágazatot, ha azt tanácsadási jövedelmekkel nem tudná kiegészíteni. Különösen azok tűnnének el gyorsan, akik piacképes ismeretekkel rendelkeznek, akik a gyakorlatban közvetlenül felhasználható tudást oktatnak. A tanácsadási tevékenységről a felsőoktatási kormányzat is tud és ennek egy részét be is tervezi a megszerzendő jövedelmek sorába, mint egy finanszírozási csatornát. Azonban azt is tudja, hogy e csatorna felett nincs kontrolja. Nem tudatosan alakította ki, csak rákényszerült a megtűrására és már nem tudja igazán rendbe tenni ezt a tevékenységet.

Maga a tanácsadási tevékenység egyébként alapvetően outputorientált. Az intézmények oktatói maguk keresik meg piacaikat, maguk keresik meg a munkáikat és igyekeznek minden jövedelmet maguknak biztosítani. Az oktatók kifejezetten arra törekednek, hogy az egyetem nevével, az egyetem oktatói imázsával megszerzett üzleteket saját vállalkozásaikkal bonyolítsák le és annak jövedelmét maguk hasznosítsák. Azon ritka esetekben, amikor a projekt megszerzéséhez hivatalosan is szükséges az intézmény, ez a tevékenység az intézmény saját bevételeit is növeli.

3.2 Az inputfinanszírozás ösztönző hatásai és ennek korlátai

A megvalósult inputfinanszírozás komoly ösztönző erővel bír, azonban jelentős torzító hatása is van. Az inputfinanszírozás ugyanis arra ösztönzi az intézményeket, hogy minél több hallgatót, minél több állami finanszírozású félévre tartson az intézményben, valamint minél több oktatót/kutatót alkalmazzon. Az oktatók és kutatók számának növekedését az oktatási kormányzat már a kezde-

tekben kordában tudta tartani a felhasználható státuszok számának korlátozásával.

A hallgatók felvételével kapcsolatban is vannak egyébként korlátozások, mint például a kapacitásakkreditáció, vagy a meghirdetett szakokon felvehető száma, illetve az állami finanszírozású képzésre felvett hallgatók akár évente változó száma. A kapacitásakkreditáció azonban nem transzparens és nem aktualizált. A szakakkreditációs folyamat sokkal inkább parciális érdekeket szolgál és így nem a rendszer szintjén optimalizál, és az állami finanszírozású hallgatók számának változtatása is csak az elmúlt néhány évben vált rendszeresen alkalmazott eszközzé.

Mindezek mellett a jelenlegi gyakori és szigorú megszorítások miatt az inputfinanszírozás arra ösztönzi az intézményeket, hogy minél több állami finanszírozású hallgatót, minél több finanszírozott félévig oktasson változatlan számú oktató alkalmazása mellett. Ebből pedig sajnálatos módon egyenesen következik a csoportméretek növekedése, ami az egy hallgatóra jutó figyelmet, visszajelzést, interakciós és motivációs lehetőséget drasztikusan csökkenti és vég eredményben a hallgató tudásának kisebb fejlődéséhez, azaz az oktatás minőségének visszaeséséhez vezet. Pontosan azok a kompetenciák nem fejlődnek így ki, amelyekre a piacon szükség lenne (szóbeli érvelés, prezentáció, kritikus gondolkodás stb.).

Az alapprobléma azonban az, hogy napjaink gyakorlatával ellentétben nem a hallgató minél olcsóbb képzésének kellene a középpontba kerülnie, hanem sokkal inkább az eredményességnek és a hatékonyságnak. Kiemelten fontos ugyanis, hogy a hallgatóval és a hallgatóban a különböző szakspecifikus és általános kompetenciák kifejlődjenek, amelyek egyébként őt a munkaerőpiacon értékebbé, kelendőbbé, de leginkább foglalkoztathatóvá teszik, és ideális esetben ezt a folyamatot a felsőoktatási intézmények hatékonyan végzik.

A magán tanácsadási finanszírozási csatorna ösztönző ereje sajátos. Míg szakmai szempontból a tanácsadási tevékenység rendkívül hasznos – értékes tudáshoz juttatja az oktatókat, validálódik az elméleti tudásuk és új, kíváncsú fejlesztési irányok is kiderülnek – addig elvonja az energiákat a kutatási és pedagógiai tevékenységektől. Kifejezetten rossz a helyzet az alap kutatások területén, amelyek finanszírozása elenyésző, s így a legtöbb esetben jelentősen háttérbe is szorul. Ezeken az anomáliákon csak az segítene, ha az outputorientáció során megszerzett plusz jövedelmekkel az intézmények helyreállíthatnák a tanácsadási jövedelmeket nem hozó, de azért az oktatási teljesítményekhez elengedhetetlen tevékenységek tekintélyét. Ha a hallgatói sikeresség, a hallgatói elégedettség, vagy a jutalmazott minősítések megkövetelik az intenzívebb pedagógiai munkát, a folyamatosan megújult tankönyveket, publikációkat, tanulmányutakat, nemzetköziséget, akkor éppen az ennek kapcsán megszerezhető

plusz jövedelmek érdekében fogják az intézmények a szükséges korrekciós lépéseket megtenni. Az inputfinanszírozás rendszerében azonban az oktató érdekeltsége miatt paradox módon pont az oktatási és a kutatási tevékenységek szorulnak háttérbe. Természetesen, kivételek mindig vannak. Van olyan oktató, aki a mostoha bérrendszer ellenére is igazi tanár, de közelebb kerülünk az igazsághoz, ha őket csak kivételeknek tekintjük, akikre megfelelő színvonalú tömegoktatást nem lehet alapozni. Sőt tömegesé válik a kontraszelekció, ami a tömegoktatás színvonalát erősen csökkenti.

A felsőoktatási rendszerben lévő állami finanszírozási logika a költségterítéses képzések esetében is jelentkezik. A finanszírozási kényszer rövid távú logikája a költségterítéses képzéseket is a mind nagyobb szabadon felhasználható – a gyakorlatban más egységek keresztfinanszírozására fordított – pénzösszeg kitermelésére sarkallja, azaz itt is egyre kevesebb értéket nyújtanak a hallgatók által befizetett pénzért. A felsőoktatás pedig nem elég transzparens, de elég „ragadós” ahhoz, hogy a hallgató beragadjon és a kevesebb érték ellenére se váltson intézményt (ráadásul a legtöbb esetben nem is tudják, hogy korábbi évfolyamok ugyanolyan, vagy akár még kisebb tandíjért is magasabb szolgáltatási minőséget kaptak). Hosszú távon egyébként minden fél érdeke sérül, de a rövid távú megoldási kényszer realitása szinte teljes mértékben negligálja a hosszú távú gondolkodás racionalitását és végeredményben a nemzet oly büszke tanult, okos emberi erőforrás bázisa erodálódik tovább.

Az oktatást ugyanis befektetésként kell kezelni függetlenül attól, hogy azt épp az állam, vagy az egyén saját maga valósítja meg és mint befektetés, akkor értelmes, ha a hozamai (fizetés, kapcsolat, tudásnövekedés) belátható időn belül kompenzálják a befektetett erőforrásokat (idő, pénz, alternatíva költség). Ha az emberi erőforrás romlik, az egyéni szinten a hozamok csökkenéséhez, társadalmi szinten pedig mind a gazdasági növekedés, mind a fejlettség csökkenéséhez és versenyképességünk drasztikus romlásához vezet.

4. Az outputfinanszírozási rendszer modellje

Az outputfinanszírozás lényege a finanszírozás kimeneti teljesítményhez kötése azzal a céllal, hogy a jobb teljesítményt ösztönözzük és a gyenge teljesítményt elkerüljük. Ebben a logikában az elsődleges értékteremtés kimeneti pontjaira helyeződik a hangsúly a magasabb teljesítmény motiválása érdekében.

4.1 Az outputfinanszírozási rendszer koncepciója

Az outputfinanszírozás modelljének kialakításakor a feljebb definiált minőségből kell kiindulnunk és abból objektív, operacionalizálható mutatókat kell ké-

peznünk, amelyekhez a finanszírozási rendszert kötjük. Véleményünk szerint a külső és belső mérőrendszerek alkalmazása egyaránt áldásos lehet.

Fontos megjegyeznünk továbbá, hogy a hallgatók „input minőségére” objektív, sztenderdizált mérési eredménnyel rendelkezünk minden Magyarországon érettségizett hallgató esetében a felvételi pontszámában. Kimeneti sztenderdizált teszteredmény azonban nem áll rendelkezésünkre. Meggondolandó a záróvizsgát az érettségihez hasonló sztenderdizált teszté alakítani, amelynek segítségével a felsőoktatás hozzáadott értékét belső mérési rendszer segítségével mérhetnénk.

Az outputfinanszírozási modell koncepciójának kifejlesztésekor egy olyan modellben gondolkodtunk, amely a célként kitűzött teljesítményt átlagos finanszírozási értékkel, a magasabb teljesítményt ennél nagyobb, míg az alacsonyabb teljesítményt ennél alacsonyabb mértékű összeggel jutalmazza. Ezáltal azt kívántuk biztosítani, hogy a piacon megmérettetésre kerülő dimenziókban a felsőoktatási intézményeket minél magasabb teljesítmény elérésére ösztönözzük és a gyenge teljesítmény elkerülésére sarkalljuk. Az ösztönzési rendszerbe továbbá egy szakpolitikai-stratégiai szempont beépítését is fontosnak tartjuk, hiszen meg kell adnunk az esélyt az oktatási kormányzatnak arra, hogy politikai, vagy stratégiai alapon ellenőrzött befolyással bírjon az adott képzési portfólióra. Biztosítani kell, hogy például egy piacon nem értékelt szak a tudomány, a hagyományok, vagy a kultúra ápolása miatt a fejlődését biztosító normatívában részesülhessen, vagy a piaci szupremáciával rendelkező szak csekély mértékben az előbbit keresztfinanszírozza.

Az outputfinanszírozási modellnél tehát a magas minőségűnek, vagy értékes outputnak definiált minőségdefinícióból kell kiindulnunk és minden elsődleges értékteremtő tevékenységet figyelembe kell vennünk.

- Az *oktatás* esetén ilyen mutatók lehetnek: a szakmában történő elhelyezkedés ideje, bruttó kezdő fizetés, bruttó fizetés öt év múlva.
- A *kutatás* esetén: citációs index, olyan teljesítménymutató rendszer, amely a kategorizált szakmai folyóiratok és egyéb publikációk értékét méri, esetleg védjegyek szabadalmak száma.
- A *tanácsadás* esetén: tanácsadási tevékenység értékesítési árbevétele.
- A szakmai gyakorlatosokkal történő *szolgáltatás* esetén: a szakmai gyakorlatos tevékenység értékesítési árbevétele, vagy a szakmai gyakorlatost foglalkoztató vállalatok elégedettségi indexe.

Az oktatás esetén továbbá érdemes lenne belső értékelést is alkalmazni, azaz olyan sztenderdizált záróvizsgát végeztetni a hallgatókkal, amellyel a tudásnövekedésük mérhetővé válik. Ideális esetben az ilyen vizsga kompetencia alapú, azaz a hallgató által elsajátított kompetenciákat méri és egy általános és egy szakspecifikus részből áll. Nagyon fontos, hogy a vizsga abszolút sztenderdizált

legyen és intézmény független bizottság végezze a vizsgáztatást, mivel ennek eredményét az intézmények teljesítményének összehasonlítására is használhatjuk.

4.2 *A kutatás, a tanácsadás és a szakmai gyakorlatos tevékenység az outputfinanszírozás részeként*

Az elsődleges értékteremtő tevékenységek közül a tanácsadás és a szakmai gyakorlatos tevékenység esetén viszonylag egyszerű a szituáció, hiszen ezeket a piac közvetlenül pénzben méri. Így a finanszírozási rendszerbe beépíthető, mint jövedelem, de akár külön is ösztönözhető más finanszírozási elem növelésével. Például az egy főre jutó hallgatói kimeneti normatíva 110%-át kapja az az intézmény, amelyik tanácsadási tevékenységének éves árbevétele az intézmény éves költségvetésének 20%-át teszi ki. Természetesen a korrekt szorzót minden reális sávra meg kell határozni. Ugyanígy meghatározható a szakmai gyakorlatosok által nyújtott szolgáltatás éves árbevételének méretével kapcsolatos szorzószám.

A tanácsadási tevékenység esetében azonban megjelenik a már említett anomália. Számos kar számos oktatója saját vállalkozásán keresztül végez tanácsadási tevékenységet és ennek eredménye nem is képezi az intézmény árbevételét. Nehezen meghatározható azonban, hogy a tevékenység eredménye kinek a tulajdonát kellene, hogy képezze. Ez a kérdés ráadásul nem is rendezhető addig, amíg a felsőoktatási karrierpálya nem kerül rendezésre, mivel a jelenlegi helyzetben az intézmények a piacképes tudással rendelkező oktatóikat azonnal elveszítenék, ha a külső bevételi forrásaikra rá akarnák tenni a kezüket.

Nemzetközi összehasonlításban az IMD Business School a következő módon kezeli ezt a kérdést. Elismerik, hogy az oktatók magán tanácsadása fejlesztheti oktatási és kutatási teljesítményüket és szakmai státuszukat, illetve hogy a tanácsadás egy fontos másodlagos bevételi forrása számos oktatónak. A tanácsadással kapcsolatos alapelveik, hogy az oktatóik tanácsadói tevékenysége nem teremthet versenyt az IMD-nek, nem zavarhatja az IMD-ről kialakult vásárlói megítélést, a magán tanácsadás nem lehet több évi 45 napnál, évente kétszer kell a tanácsadói megbízásokról az oktatóknak jelentést tenniük, nem szerepelhet kettőnél több IMD oktató egy megbízáson, és ha az ügyfél IMD Learning Network partnere, akkor az IMD nyújtja be a számlát az ügyfél részére (Ellert, 2011).

A kutatási tevékenység esetén még izgalmasabb a szituáció, mivel ott a piac ugyan mér, viszont ezt a mérést nem pénzben teszi. A rangos folyóiratokban való publikációk, a meghatározott példányszámban kiadott monográfiák, a védjegyek vagy szabadalmak mérik az oktatók tudományos teljesítményét, azonban

az esetek többségében ehhez nem kötődik közvetlen árbevétel. Így tudományos fokozat és felsőoktatási munkakör függvényébe a már létező teljesítményértékelések alapján érdemes egy sztenderd teljesítményértékelést készíteni, amely minden adott területen működő intézményre (vagy karra, mert itt inkább a kar a homogén egység) adott, s így az intézmények tudományos teljesítménye összehasonlítható és ez a finanszírozási rendszer részévé tehető. Fontos figyelembe vennünk azt is, hogy az elemzési egységek közötti különbségek (hallgató, kar stb.) ne okozzanak torzítást.

4.3 *Az oktatási tevékenység outputfinanszírozása*

Az oktatási tevékenység értékelése esetén a legszerteágazóbb a kialakítandó mérések által lefedni szükséges terület. Először is sikeres elhelyezkedésnek kell tekintenünk azt az esetet, amikor a hallgató a szakmájában helyezkedik el, illetve amikor egy magasabb képzési szint állami finanszírozású nappali képzésére felvételt nyer (alapképzésből mesterképzésbe, majd onnan doktori képzésre). A különböző információs rendszerek integritása ugyancsak alapkövetelmény. Fel kell tudnunk dolgozni a NAV bruttó bér adatait, a munkavállaló FEOR kódját (vagy bármely más szakmát indikáló mutatót) és a diplomaszerzés dátumát a felsőoktatás minden egyes hallgatójára. Világos, hogy egy ilyen rendszer nem bevezethető egyik napról a másikra, így például az informatikai fejlesztést előkövetelmény projektként kell megvalósítani. A rendszerbe továbbá azt is be kell építeni, hogy mi legyen azon hallgatókkal, akik külföldön helyezkednek el, vagy tanulnak tovább, mivel ebben az esetben róluk nem lesznek rendelkezésre álló adatok. Erre megoldás lehet egy olyan hallgatói szerződés, amely szerint kötelező számukra az adatszolgáltatás, lehet lemorzsolódási rátával kalkulálni, de akár a hallgatói ösztönzés más formái is szóba jöhetnek.

Mindezek alapján az oktatás outputfinanszírozásának a modelljébe a következő elemeket javasoljuk (a mutatók pontos értékének meghatározása optimalizációs feladat, amelynek pontos meghatározása egy külön projekt része lehet a költségvetés keretszámainak ismeretében):

- *Kibocsátott hallgatói létszám:* Itt egy fontos döntést kell tenni, hogy akkor vegyük-e figyelembe a hallgatót, ha diplomát szerez, vagy akkor, ha már elhelyezkedett. Véleményünk szerint ez politikai döntés kérdése, mind a két megoldáshoz igazíthatók a mutatók, így valójában a két változatot egyenértékűvé lehet tenni. Megengedőbb a diplomaszerzés pillanatában vizsgálni a hallgatót és ez egy sztenderdebb időpont is. Elemzésekkel vizsgálni lehet, hogy hány megszerzett hallgatói diplomából nem lesz diplomás foglalkoztatás. Ha ez a szám csekély, akkor a diploma megszerzése megfelelő mutató.
- *Kibocsátási normatíva:* nagyjából a költségalapú hallgatói normatíva 3,5 - 4-szerese, mert egy kibocsátott hallgatóhoz a teljes képzési idő alatt legalább

3,5 hallgatót kell képezni bachelor szinten (3 évfolyam + némi lemorzsolódás). Mester szinten a mostani mester normatíva 2,5-3 szorosa, PhD szinten a jelenlegi 3-szorosa.

- *Elhelyezkedési idő*: a kibocsátott hallgatók szakmában való elhelyezkedési ideje (vagy magasabb képzési szintre való felvételük) az átlagos, az adott szakmára jellemző elhelyezkedési időhöz képest.
- *Első elhelyezkedéskor elért fizetés (Fizetés I)*: a kibocsátott hallgatók átlagos kezdő fizetése a szak átlagos kezdő fizetéséhez viszonyítva.
- *Elért fizetés 5 évvel az első elhelyezkedés után (Fizetés II)*: a kibocsátott hallgatók átlagos fizetése az első elhelyezkedés után 5 évvel a szak átlagos, 5 évvel végzés utáni fizetéséhez viszonyítva.
- *Intézményi akkreditáció*: a különböző nemzetközi, de akár újonnan kialakított hazai akkreditációk minősítési szintjei. Az intézményakkreditációk megszerzését több okból is érdemesnek látjuk ösztönözni. Az intézményi akkreditációk megléte számos minőségi sztenderdnek való megfelelést követel meg az intézménytől, továbbá ezek a minősítések feltételei a nemzetközi rangsorokba kerülésnek, vagy abban való jól teljesítésnek. Az intézményi akkreditáció így ugyan nem közvetlenül, de közvetve bizonyosan méri az adott intézmény minőségét.
- *A szak/kar/intézmény politikai, stratégiai prioritása*: az oktatási kormányzat stratégiájában betöltött szerep, függetlenül a piaci megítéléstől.

A fentiekhez hasonlóan számos egyéb outputfinanszírozási szempont található. Ezek portfóliójának, az *outputfinanszírozási portfóliónak* az összeállítása és abban az egyes tényezők súlyának meghatározása egy ágazati középtávú üzleti tervezési feladat része. Ezen üzleti tervezési feladaton belül az outputfinanszírozás két nagyon fontos részfeladatra bomlik:

- a költségalapú hallgatói normatíva megállapítására, illetve
- az outputfinanszírozási portfólió egyes elemihez megfelelő súlyok rendelése.

Az előbbi feladat lényegében azonos a jelenlegi inputfinanszírozási feladat módszertanával, amikor is az oktatási kormányzat a maga költségalapú hallgatói normatíváját megállapítja. Ezt követően javasoljuk, hogy az outputfinanszírozási portfólió minden egyes eleméhez az oktatási kormányzat rendeljen egy 1 körüli szorzót. A szorzó haladja meg az 1-et, ha valamilyen outputkövetelményt preferálni kívánunk, illetve legyen kisebb, mint 1, ha valamilyen outputkövetelménytől való elmaradást diszpreferálni szeretnénk.

Az 1-től való eltéréseket részletes specifikációban kell rögzíteni, hogy az intézmények megtervezhessék azokat az összegeket, melyekre az egyes output

célkitűzéseik megvalósítása esetén számíthatnak. Természetesen ezeket a szorzókat legalább egy évig stabilan kell tartani.

Az outputfinanszírozás eredménye egy intézményi állami juttatás, amely a

$$\text{kibocsátott hallgatók száma} \times \text{kibocsátási normatíva} \times \text{teljesítmény multiplikátor}$$

képlettel határozódna meg.

A kibocsátott hallgatók számát a fentiek során definiáltuk. Ugyanígy meghatároztuk a kibocsátási normatíva nagyságát a költségalapú normatíva függvényében. Ezek szorzatát növelnénk, illetve csökkentenénk azok a szorzók, melyeket az oktatási kormányzat a különböző outputfinanszírozási portfólió elemekhez rendelne. Az outputfinanszírozási rendszer számszerűsített példamodelljét lásd az 1. táblázatban.

1. táblázat Az outputfinanszírozás szakra vetített példamodellje

Állami finanszírozásos (ÁF) hallgatók árbevétele	Mértékegység	Érték
Kibocsátott hallgatói létszám	fő	150
Átlagos elhelyezkedési idő	hónap	2
Elhelyezkedési idő szorzó		1.10
Átlagos fizetés	eFt/hó	288
Szak pályakezdőinek átlagos fizetése	eFt/hó	250
Fizetés I. szorzó		1.15
Átlagos fizetés 5 év múlva	eFt/hó	610
Szak átlagos fizetése 5 év múlva	eFt/hó	600
Fizetés II. szorzó		1.02
Szak stratégiai szorzója		1.21
Intézmény akkreditációs szorzója		0.8
Szak output normatívája - általános	eFt	800
Szak output normatívája - teljesítményarányos	eFt	998
ÁF árbevétel	eFt	149 651

Az 1. táblázat azt mutatja, hogy az outputfinanszírozás esetében egy adott intézmény, egy adott szakjának az állami finanszírozásos árbevétele hogyan alakul. A hipotetikus példánkban az intézmény az adott szakon 150 állami finanszírozásos hallgatót bocsátott ki (adott számukra diplomát). A 150 hallgató a munkaerőpiacon átlagosan 2 hónapon belül el tudott szakmájában helyezkedni. Így az elhelyezkedési idő alapján, ahol a célkitűzésben szereplő teljesítménykövetelményt az intézmény által kibocsátott hallgatók meghaladták, 1,1-es szorzót ért el az intézmény.

A kibocsátott hallgatók átlagos bruttó fizetése 288 eFt lett, amely a szak pályakezdőinek fizetésénél átlagosan 15%-kal magasabb, így az intézmény ezen a téren 1,15-ös szorzót ért el. A korábbi tapasztalatok alapján, az intézmény adott szakjain végzett hallgatók végzés után 5 évvel realizált bruttó fizetése 610 eFt lett, amely az adott szak átlagánál 2%-kal magasabb, így ezen a téren az intézmény 1,02-es szorzót ért el.

A szak stratégiai szorzója 1,21, míg az intézmény akkreditációs szorzója 0,8, így az összes eddigi szorzót összeszorozva 1,248-öt kapunk. A szak output normatívájából (amely 800 eFt a kibocsátott hallgató teljes tanulási ciklusára) ezzel a szorzóval alakul ki az adott intézmény adott szakjának teljesítményarányos output normatívája (998 eFt), amelyet a kibocsátott hallgatók számával megszorozva kap meg az intézmény. Azaz gyakorlatilag hallgatónként 198 eFt többletbevétel jár az intézménynek a teljesítményéért.

Fontos kitétel, hogy mindaddig, amíg az adott intézmény adott szakján nincs végzett évfolyam, addig az outputfinanszírozási modellnek csak egy becült változatával tudunk számolni (rosszabb esetben inputfinanszírozást tudunk alkalmazni).

Az outputfinanszírozási modell gyakorlatilag egy eszköz, amelyet finomhangolással többféle célra is lehet használni. Ismét hangsúlyozzuk, hogy az általunk kialakított koncepció esetében a cél a piaci teljesítmény növelése, így a foglalkoztatás, a kutatás és az egyéb piaci teljesítmények (tanácsadás és szolgáltatás) ösztönzése. Az így kialakított modell ösztönző hatása markáns, arra ösztönzi a felsőoktatási intézményeket, hogy minél több diplomát adjanak ki, de minél kevesebb lemorzsolódással és minél rövidebb képzési idő alatt, miközben ezzel a végzett hallgatók minél rövidebb idő alatt, minél magasabb fizetéssel tudjanak a szakmájukban elhelyezkedni. Meggyőződésünk, hogy ez mind a magyar társadalom, mind a gazdaság számára nyertes szituáció, amely ráadásul találkozik a nemzet hosszú távú érdekével.

5. A finanszírozási rendszer ösztönzési funkciója

Véleményünk szerint a felsőoktatás teljesítményét alapvetően három oldalról lehetséges ösztönözni, ezek:

- az intézményi ösztönzés,
- az oktatói ösztönzés és
- a hallgatói ösztönzés.

5.1 Intézményi ösztönzés

Ahogy az már fentebb jeleztük a jelenlegi inputfinanszírozási rendszer alapvetően az intézményi motiváció oldalán dolgozik, de ott sajnos rossz irányba, ugyanis gyakorlatilag a teljesítmény rombolására ösztönöz. Ösztönöz továbbá az oktatói oldalon is, motiválja az oktatót az oktatási és a kutatási tevékenységének minimalizálására a magán tanácsadási tevékenység javára, amely összességében ugyancsak negatív a szektorra nézve.

Az általunk javasolt outputfinanszírozással kapcsolatos rendszer alapvetően az oktatói és az intézményi ösztönzés keveréke, így a maximális határfok érdekében a javasolt rendszert érdemes lenne egy hallgatói ösztönzési funkcióval is megtámogatni.

A javasolt rendszer arra ösztönzi az intézményeket – mint fentebb levezettük –, hogy minél több diplomát adjanak ki minél kevesebb hallgató lemorzsolódásával a lehető legrövidebb idő alatt úgy, hogy a diplomát szerző hallgatók a lehető legrövidebb idő alatt a lehető legmagasabb fizetéssel tudjanak elhelyezkedni. Ebben az esetben az intézmény ösztönzése továbbterjed az oktató-nevelő tevékenységre, és vélhetően egy a jelenleginél lényegesen eredményesebb karriercsőpont létrehozására is.

5.2 Oktatói ösztönzés

Az outputfinanszírozási rendszer az oktatókat és a kutatókat a kutatási tevékenységük eredményességében is ösztönzi, mivel a kutatási eredményekhez könnyen rendelkezhető ösztönzési mutatók a tudományág folyóirat értékelő rendszerének, illetve az adott citációknak a függvényében. Ez gyakorlatilag azt eredményezi, hogy az oktató és a kutató abban érdekelt, hogy minél rangosabb folyóiratokban, vagy minél nagyobb kiadvány számú könyveket publikáljon (aminek pedig a releváns kutatási eredmény képezi az alapját).

Ahogy korábban már említettük az oktatók magán tanácsadási tevékenysége ugyancsak outputorientált, mivel a piacon kerül megmértetésre és erős ösztönzési funkció jelentkezik a magán tanácsadási tevékenység maximalizására.

A probléma az oktatói ösztönzés esetében azonban az, hogy a felsőoktatás számára nem ideális, ha az oktató túlzott mértékben végez magán tanácsadást és az sem, ha túlzott mértékben a kutatással foglalkozik. Az ideális eset az, amikor a felsőoktatás négy szerepét az oktató kiegyensúlyozott módon végzi, azaz oktat, kutat, tanácsot ad és menedzsel is, de egyiket sem végzi bármely másik tevékenység kárára. Az ideális mennyiségek megtalálása lehet egyedül izgalmas kérdés, azonban szerencsére ezen a téren már rendelkezünk követendő példával.

Az IMD Business School esetében az oktatók a fent említett négy szerep alapján a következőképpen kerülnek ösztönzésre. Az egységes tanári alapfizetés a piaci szenior menedzseri, illetve felsővezetői fizetéssel arányos, amiért cserébe éves szinten 360 óra oktatást várnak el, de ehhez minimum 360 óra felkészülést biztosítanak, komplex kutatási teljesítményértékelést végeznek, a magán tanácsadási napok számát éves szinten 45 napra korlátozzák, amiről évente kétszer jelenteni kell a felső vezetésnek, valamint átlagosan 230 óra program, vagy intézmény menedzsmentet is elvárnak. A professzorok illetményének átlagosan 50%-a az alapfizetés, amely mellé 10-10% csoport és egyéni bónusz járul, valamint átlagosan 30% túlóra pótlék. A teljes ösztönzési csomag a szervezetten belül transzparens, a túlórákat nem díjazza és figyel a kiegészítés elkerülésére. Az IMD továbbá teljes költségvetésének 30%-át kutatásra fordítja, mivel a kutatás-fejlesztést tartják annak a motornak, amely a professzorait „frissen és relevánsan tartja” a tanteremben (Ellert, 2011).

Az oktatói ösztönzést tehát olyan módon kell kialakítani, hogy az mind a négy oktatói szerepet kiegyensúlyozottan tartalmazza és az oktatót arra ösztönözzé, hogy energiáit az intézmény számára a kiegészítés veszélye nélkül csatornázza.

5.3 Hallgatói ösztönzés

Közvetlen hallgatói ösztönzés alatt azt értjük, hogy a hallgató mennyire érdekelt abban, hogy a képzési idő alatt a lehető legtöbb tudást és tapasztalatot, vagy másképpen a foglalkoztathatósága érdekében szükséges kompetenciát sajátítsa el. A jelenlegi rendszerben ugyanis a hallgatóknak csak egy kis része (tipikusan a legjobb képességűek) tudja ezt a célt saját magától megérteni, vagy felfedezni. A többiek számára külső ösztönzés nélkül a felsőoktatás egy papírszerzési, vagy szabadidő eltöltési tevékenységgé degradálódik, ami azonban nyilvánvalóan nem válhat a társadalom által támogatott és finanszírozott életmóddá.

Több olyan gondolat kísérletről van tudomásunk, amely az oktatási ráfordítások megtérítését olyan diákhitel konstrukciókhoz köti, ahol a hitel visszafizetése a tanulmányi eredmény függvénye. Ez gyakorlatilag tandíjat jelent azon hallgatók számára, akik rosszul teljesítenek (alacsonyabb tanulmányi eredménynek magasabb a kamatlába, illetve az indokoltnál hosszabb tanulmányi időnek nagyobbak a kamatterhei) és kamatmentes hitelt, vagy ösztöndíjat (negatív kamatlábat) azoknak, akik jól teljesítenek. Ezekkel a gondolatokkal, törekvésekkel messzemenően egyetértünk, hisz az outputfinanszírozásban a rendszer minden résztvevőjét érdekeltté kell tenni.

A hallgatói ösztönzést azonban nem csak anyagi eszközökkel lehet biztosítani. Akármilyen hatékony és akármilyen eredményes is ugyanis a felsőoktatás, ha a fiatalok tömegei nem látnak perspektívát a tudás megszerzésében, nem akar-

nak majd a felsőoktatás aktív résztvevőivé válni. Ebben az esetben a munkaerő-piac lehet egy ilyen perspektíva teremtő eszköz, amely azonban a tudást megalapozó elméleti alapok hiányában társadalmi szinten nem eredményez optimális méretű és hatékonyságú tudástőkét. Ennek okait az outputfinanszírozás társadalmi beágyazottságának végiggondolása alapján érthetjük meg.

5.4 Az outputfinanszírozás társadalmi beágyazottsága

Az outputfinanszírozás mindig bonyolultabb, összetettebb, mint az inputfinanszírozás. Nem csoda, hogy rendszerint csak akkor választják, ha erre valamilyen külső körülmény rákényszeríti az erőforrások elosztóit. Az outputfinanszírozás ugyanis nem csak a saját, hanem a felhasználó szempontjainak következetes figyelembe vételét jelenti, ami jóval munkaigényesebb, mint a saját inputok és az azokhoz kötődő érdekeltségek számba-, illetve figyelembe vétele. Ráadásul ezt felettébb megnehezíti, hogy a felhasználó – a társadalom – szempontjait nem ismerjük pontosan. Egyelőre még gyerekcipőben járnak azok a kutatások, amelyek pontosan le tudnák írni, hogy milyen a felsőoktatás által kibocsátott népeség pontos tudása, illetve hogy annak milyennek kellene lennie.

Van azonban egy végiggondolható rendszer, a PISA felmérések rendszere. Ezen mérések keretében mélyen megalapozott módszertani bázison rendszeresen és megfelelő reprezentativitással mérik a 14-15 éves korosztály felkészültségét, elért képzettségi szintjét. Ezt nemzetközi összehasonlításban, valamint keresztmetszeti és idősoros megközelítésben is elemezhetjük. Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a PISA felmérés sem a felsőoktatást, sem annak inputját, sem pedig outputját nem méri, a közoktatásról azonban átfogó, társadalomba ágyazott képet ad, így ennek tanulságait érdemes megvizsgálnunk a felsőoktatásra is.

Ezen nemzetközi összehasonlításoknak van egy világos üzenetük: nem az az ország éri el a legjobb PISA eredményt, amely a legnagyobb erőforrásokat fekteti be a közoktatási rendszerébe, hanem az, amely az adott erőforrásait a legjobb módon fekteti be. Azok a PISA jelentések, amelyek az oktatási rendszerek hatékonyságát elemzik, a következőképpen foglalják össze a releváns tapasztalatokat (OECD, 2010, Volume IV):

Egy ország PISA pont eredménye jelentősen függ

- a. az általános társadalmi és gazdasági háttértől,
- b. a diákok kiválasztásától, illetve csoportosításától,
- c. az iskolák irányításának módjától,
- d. a mérések és elszámolások rendszereitől és csak ezt követően függ
- e. az oktatásba befektetett erőforrások nagyságrendjétől.

Dinamikus növekedés és jelentős társadalmi mobilitás esetén más a családok és a diákok hozzáállása az iskolához, oktatáshoz, a tanuláshoz, mint a stagnálás és a társadalmi mobilitás lelassulása esetén. Ugyanaz az inputmennyiség egyik esetben jóval nagyobb eredményekhez vezet, mint a másokban.

Ugyanakkora input mennyiségének más a hozama,

- ha a diákokat a maximális teljesítmény érdekében egységes rendszerekben átjárható módon maximális mértékben együtt foglalkoztatják, ahol nem jellemző a bukás, a lemorzsolódás és a visszatérést nem biztosító oldalpályákra való irányítás, vagy
- ha a jobbakat gyorsan elkülönítik, a hátrányos helyzetűeket alacsonyabb követelményekkel szembesítve alacsonyabb műveltségi pályák felé irányítják és ezt követően az oktatási erőfeszítéseket csak egy szűkebb elit számára koncentrálják.

Az utóbbi esetben ugyanannak az inputmennyiségnek lényegesen kisebb a hozama.

Lényegesen jobban hasznosulnak az inputok azokban az oktatási rendszerekben, ahol az önkormányzatiság az iskolák irányításában nagyobb szerepet kap, ahol a magán és állami iskolák egységes rendszert alkotnak és ahol az állam az iskolák közötti versenyt nem teszi totálissá. Jelentősen növeli az inputok hozamát, ha az oktatási rendszer működésében az ágazati elszámolások és mérések, a megfelelő marketing módszerek felhasználása és kiértékelése mind az oktatási ágazat egészében, mind magukban az oktatási intézményekben magas szintre jut el. Csak ezt követően kap jelentőséget az, hogy mennyire fizetünk meg egy tanárt, hogy mekkora egy osztálylétszám, hogy miként van felszerelve egy iskola megfelelő anyagi javakkal. Ezek persze egyáltalán nem lebecsülendő szempontok, de mint látjuk, csak megfelelően általános keretekbe illeszkedve lehetnek eredményesek.

Ha ezeket a szempontokat végiggondoljuk, mindenütt az outputfinanszírozás primátusát látjuk a jobb eredmények mögött. Az eredményes oktatási rendszerek az egyes intézmények finanszírozását egy olyan egységes rendszerbe illesztik, ahol a fő cél a minél nagyobb merítés a társadalom számára rendelkezésre álló tehetségek halmazából, a minél hosszabb benntartás az integrált oktatási rendszerben és az intézmények működésének összehangolása a minél magasabb minőségű output termelő folyamatával. Az intézményi finanszírozás csak akkor lehet hatékony, ha az egy ilyen átgondolt folyamatba ágyazódik.

A PISA felmérésekhez hasonló felsőoktatási felmérések nincsenek. Ilyen eredményekkel nem rendelkezünk. Azonban a PISA felmérések fent összefoglalt tapasztalatait a felsőoktatási intézményekre is jelentős részben érvényesnek tartjuk. A felsőoktatási finanszírozás rendszereit sem tekinthetjük pusztán intézményi finanszírozási rendszereknek. A legjobb felsőoktatási finanszírozási

rendszer is csak akkor bontakozhat ki, ha megfelelő társadalmi folyamatokba ágyazódik. A közoktatásra vonatkozó fenti öt pont szinte mindegyikében értelmezhető a felsőoktatásra is. Az oktatási ráfordítások akkor fognak leginkább megtérülni, ha

- a. a társadalmi mobilitás szolgálatában működnek egy dinamizálódó társadalmon belül,
- b. ha olyan rendszereken belül használják fel őket, amelyek a résztvevők számára bármikor biztosítják a kezdést, biztosítják az átjárhatóságot, az egyéni lehetőségek maximális kihasználását, ha nem szegregálnak, ha nem alkotnak különböző értékű képzési silókat,
- c. ha az iskolák irányítása erős önkormányzatiságra támaszkodik és a kormányzati stratégiát csak egy adott szorzó közvetíti,
- d. ha a magán és állami képzések rendszere kiteljesedik és a magániskolák rendszere a jelenleginél lendületesebb fejlődésnek indul (de a magániskolákat kizárólag output alapon fogadjuk be a rendszerbe),
- e. ha a felsőoktatás kiterjedten alkalmazni kezdi a korszerű stratégia, marketing, benchmarking és vezetői számviteli eszközöket és végül
- f. ha rendelkezésre bocsátja azokat az erőforrásokat, melyek a tudásnak megfelelő társadalmi elismertséget biztosítanak.

6. Összegzés

Tanulmányunkban értékteremtési logika alapján tekintettük át a felsőoktatást, megvizsgáltuk annak finanszírozásának lehetőségeit, bemutattuk a jelenleg érvényben lévő hazai inputfinanszírozást, elemeztük a finanszírozási rendszer ösztönző funkcióit és készítettünk egy javaslatot az outputfinanszírozási rendszerre. Az outputfinanszírozás lényege a finanszírozás kimeneti teljesítményhez kötése azzal a céllal, hogy a jobb teljesítményt ösztönözzük és a gyenge teljesítményt elkerüljük. Ebben a logikában az elsődleges értékteremtés kimeneti pontjaira helyeződik a hangsúly a magasabb teljesítmény motiválása érdekében. A kidolgozott outputfinanszírozási modell erős intézményi és oktatói ösztönzéssel rendelkezik, de szóltunk a hallgatói ösztönzéssel való integrációról és a felsőoktatás társadalomba való beágyazódásáról is. Meggyőződésünk, hogy a felvázolt outputorientált felsőoktatás egy új, magasabb minőségű emberi erőforrást és tudástőkét tesz lehetővé, növeli a foglalkoztatást és azon keresztül a gazdasági növekedést. A rendszer bevezetéséhez ugyan még pontosító, optimalizáló projektek szükségesek, de koncepciónk alapján ezek már egyszerűen definiálhatók és végrehajthatók.

Hivatkozások

2005. évi CXXXIX. Törvény a felsőoktatásról

Ellert, Jim (2011): *IMTA – Encouraging, Directing, and Rewarding The Multiple Roles of Faculty: A Faculty Dean's Perspective*, IMTA, 2011.06.10, Bled

Boda György (2003): *KPMG munkaanyag*

Chikán Attila (2003): *Vállalatgazdaságtan*. AULA Kiadó, Budapest

Garcia-Aracil, Adela; Van der Velden, Rolf (2010): Fiatal európai diplomások kompetenciái a munkapiaci illeszkedés hiánya és ennek megoldása. In: *Diplomás Pályakövetési Rendszer III. – Kompetenciamérés a felsőoktatásban*, 51-74.o.

Garvin, David A. (1987): Competing on the eight dimensions of quality. In: *Harvard Business Review*, p. 101-109.

Hanushek, Eric A.; Ludger Woessmann (2008): The Role of Cognitive Skills in Economic Development, *Journal of Economic Literature*, Vol. 46, No.3, pp. 607-668.

Hanushek, Eric A.; Ludger Woessmann (2009): *Do Better Schools Lead to More Growth? Cognitive Skills, Economic Outcomes, and Causation*, NBER Working Paper No. 14633, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.

Hill, Frances M. (1995): Managing service quality in higher education: the role of the student as primary consumer, *Quality Assurance in Education*, Volume 3, Nr. 3, p. 10-21.

Highlights from PISA 2003 (2005): *International Outcomes of Learning in Mathematics Literacy and Problem Solving*, U.S. Department of Education Institute of Education Sciences, NCES 2005-003

Highlights from PISA 2006 (2007): Performance of U.S. 15-Year-Old Students in Science and Mathematics Literacy in an International Context, U.S. Department of Education, NCES 2008-016

Joseph, Mathew; Joseph Beatriz: Service quality in education: a student perspective, *Quality Assurance in Education*, Volume 5, Nr. 1, p. 15-21.

Kirsch, Irwin (2001): *The International Adult Literacy Survey (IALS): Understanding What Was Measured*, Research Report, RR-01-25, Statistics & Research Division, Princeton, NJ 08541

Kiss, Paszkál (2010): Felsőfokú kompetenciákról nemzetközi kitekintésben. In: *Diplomás Pályakövetési Rendszer III. – Kompetenciamérés a felsőoktatásban*, 17-26. o.

Klein, Stephen; Benjamin, Roger; Shavelson, Richard; Bolus, Roger (2010): *Felsőoktatási tanulmányi értékelés (CLA): tények és hiedelmek*. In: *Diplomás Pályakövetési Rendszer III. – Kompetenciamérés a felsőoktatásban*, 75-93. o.

LeBlanc, Gaston; Nguyen, Nha (1997): Searching for excellence in business education: an exploratory study of customer impressions of service quality, *International Journal of Educational Management*, Volume 11, Nr. 2, p.72-79

Porter, Michael E. (1985): *Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior Performance*, Free Press. New York

Sturgeon, Timothy J. (2001): How Do We Define Value Chains and Production Networks. *IDS Bulletin*, Vol. 32, No.3

Young, John W. (2007): *Validity of the Measure of Academic Proficiency and Progress (MAPP)*, Educational Testing Service

OECD (2010a): PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>

OECD (2010b): PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en>

OECD (2010c): PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>

OECD (2010d): PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV)
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091559-en>

OECD (2010e): PISA 2009 Results: Learning Trends: Changes in Student Performance Since 2000 (Volume V)
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091580-en>